Vol. 3, n° 4 • janvier 2001

VIRAGE express

Les défis de l'implantation de la réforme

Aller de l'avant

Pascale Sauvé

Au terme de la Session de formation des 27 et 28 novembre 2000, le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, a formulé cinq grands défis à relever, au cours du prochain trimestre, inspirés par les expériences et le vécu des milieux scolaires, mais aussi par les dires et les écrits qui circulent actuellement sur la réforme.

Devant les accusations portées contre le milieu scolaire qui, dit-on, improvise l'implantation de la réforme, le sous-ministre ne reste pas indifférent. Actuellement, les milieux mènent en effet une expérimentation essentielle au processus d'implantation. « Car la solution ne peut venir avant le problème », explique le sous-ministre. Le défi présentement, pour éviter l'improvisation, consiste à planifier des interventions dotées d'une intention pédagogique. Il s'agit d'abord d'identifier clairement lors d'une intervention – auprès des formateurs, des personnes-ressources, des enseignants comme des élèves – les objectifs à atteindre et, ensuite, les

Planifier des interventions dotées d'une intention pédagogique

améliorations à apporter. Se doter d'une intention pédagogique pour faire émerger une cohérence et donner une signifiance aux activités qui sont proposées lors des Sessions de formation et ce, jusque dans les classes. Enfin, se doter d'une intention pédagogique pour créer des liens entre les diverses activités afin qu'elles soient éventuellement réinvesties dans d'autres contextes. Avec cette planification faite à l'échelle de l'individu, de l'équipe, de l'école et de la commission scolaire, « on peut expérimenter à l'intérieur de balises sécuritaires, estime Robert Bisaillon. Et alors ce n'est pas de l'improvisation. »

Le deuxième défi se rapporte à l'accusation selon laquelle les compétences tassent, occultent et remplacent les connaissances. Une méprise, soutient le sous-ministre adjoint : « La connaissance est partie intrinsèque des compétences. » Autrement dit, une personne ne peut développer une compétence sans connaissance. « C'est vrai autant pour les élèves que pour les enseignants », précise Robert Bisaillon. Plusieurs enseignants et

Suite à la page 2

2007-02785/

enseignantes se sentent présentement déstabilisés et incompétents parce qu'ils ont l'impression qu'ils doivent mettre aux oubliettes tous leurs savoirs et leurs pratiques antérieurs reliés au paradigme centré sur l'enseignement. « Pourtant, on ne part pas d'un zéro absolu, rassure le sous-ministre adjoint. On demande d'élargir, d'utiliser et de mettre les connaissances au service du développement des compétences en utilisant ses propres acquis, ses connaissances et ses savoirs qui sont quelques fois théoriques, mais aussi pratiques. » Qu'on se le dise : l'intégration des connaissances n'est pas facultative, au contraire, elle doit être planifiée et structurée. C'est pourquoi la connaissance du programme et des outils qui l'accompagnent est impérative. « On écrirait moins de niaiseries si cette lecture était faite et l'on serait moins influençable par ces niaiseries si on faisait cette lecture nous-mêmes », dit Robert Bisaillon. Il estime qu'au moins la moitié des enseignants et enseignantes n'ont jamais lu les anciens programmes. « On se doit de connaître le Programme, sa conception et son articulation aussi, pour pouvoir ensuite mieux s'en distancier et l'utiliser avec la liberté du professionnel. »

De mettre les connaissances au service du développement des compétences

Le troisième défi : se mettre en situation d'apprentissage. Les Sessions de formation sont organisées dans le but de solliciter l'activité intellectuelle des participants et des participantes. « Ce n'est pas un détour, c'est une façon de solliciter les compétences, explique le sous-ministre adjoint. Il faut aller à l'encontre de la superficialité et de la normalisation qui, quelques fois, est tentante pour une organisation. Il faut se mettre soi-même en situation d'apprentissage pour pouvoir en faire ensuite avec les autres. »

Se mettre soi-même en situation d'apprentissage

Le quatrième défi est l'évaluation, une préoccupation majeure actuellement. « L'évaluation des apprentissages est le récif sur lequel peut s'échouer le paquebot de la réforme, il faut y prendre garde », prévient Robert Bisaillon. Il rappelle que l'évaluation des apprentissages ne sous-entend ni un nivellement par le bas pour les plus talentueux ni une exclusion des moins performants. « Quand elle est juste, authentique et qualitative, l'évaluation des apprentissages est la seule façon de reconnaître chacun à la hauteur de son potentiel », estime-t-il. Le défi est d'autant plus grand dans notre société axée sur la performance, où il ne suffit pas d'être bon, mais d'être le meilleur. « Il faut réfléchir à cette question très sérieusement, sans jouer aux apprentis sorciers et sans tomber dans des bulletins simplistes ou dans la reproduction intégrale du programme dans un outil de communication aux parents. » L'évaluation des apprentissages, planifiée rigoureusement par rapport à un niveau de performance, devra reconnaître les acquis de tous les élèves peu importe le degré qu'ils auront.

L'évaluation des apprentissages est la seule façon de reconnaître chacun à la hauteur de son potentiel

« Finalement, le grand défi qui coiffe tous les autres, c'est celui de continuer à avancer à travers les mines que sont l'essoufflement, la désinformation et le cynisme. Il faut éviter toutes ces mines pour continuer d'alimenter l'enthousiasme que j'ai constaté en faisant le tour de plusieurs régions du Québec. »

Pour le personnel enseignant

La régulation des apprentissages et ses exigences

Nadine Rouillard

Dany Laveault, professeur à l'Université d'Ottawa, a répondu aux différentes questions des participants en les regroupant par catégories, soit l'évaluation, les facteurs sociaux, la motivation, la différenciation et la régulation.

L'ÉVALUATION

Il a été demandé au professeur Laveault de clarifier et d'établir les liens entre différents thèmes : régulation et évaluation, autorégulation et autoévaluation, évaluation formative et évaluation sommative. Les participants désiraient avoir des précisions sur l'évaluation formative et la régulation. À ces questions, Dany Laveault a apporté les réponses suivantes.

« Plusieurs recherches sur l'efficacité des nouvelles méthodes pédagogiques ou d'évaluation partent du principe que les élèves sont motivés. Or, chacun sait que ce n'est pas le cas dans les écoles québécoises. Pour qu'il y ait autorégulation de l'apprentissage, on suppose qu'il faut à l'apprenant un moteur fort, de vrais enjeux qui le touchent en profondeur, un désir de savoir et une décision d'apprendre » a affirmé Dany Laveault. Il a par ailleurs cité Perrenoud en mentionnant que « le discours didactique se meut encore très souvent dans un monde de fiction où les élèves veulent apprendre, maîtrisent les préalables et ne résistent pas au génie de la méthode. »

Il ajoute que tous les élèves ne sont pas intéressés par la rétroaction apportée par l'enseignant et qu'ils ne sont pas tous intéressés à s'autoévaluer ou à s'investir dans la tâche à accomplir. L'élève n'est donc pas susceptible de surveiller ses processus d'apprentissage si la tâche ne l'intéresse pas et s'il perçoit qu'il lui est impossible de réussir le travail demandé. « La métacognition et l'évaluation sommative sont des indicateurs de la motivation de l'élève. Lorsque celui-ci participe à l'activité d'évaluation formative, c'est qu'il est déjà motivé à apprendre » a affirmé Dany Laveault.

LA MOTIVATION

Le professeur Dany Laveault a tenté de répondre à la question suivante en présentant deux théories : « Comment remanier les aspects de l'évaluation tout en contribuant à la motivation de l'élève et de l'enseignant et en s'assurant d'en faire une expérience à la fois formatrice et formative? ».

La théorie de la perception de l'efficacité personnelle nous apprend qu'un individu s'engage dans une action seulement s'il perçoit que celle-ci a des chances raisonnables d'être couronnée de succès. L'élève serait sans doute plus intéressé à s'investir dans la tâche s'il était convaincu qu'il pouvait la terminer.

La théorie des buts nous enseigne que l'individu est plus motivé à atteindre des buts rapprochés et qu'il est préférable d'échelonner une tâche en une séquence de petits buts à atteindre de façon rapprochée. Pour y arriver, il est possible d'étaler les corrections sur plusieurs objectifs proximaux si tout corriger d'un seul coup est impossible. Dans cette situation, il faut donc privilégier la démarche progressive.

Deux logiques s'affrontent alors dans cette démarche. Il y a d'abord la logique de l'enseignant qui est composée de régulations externes de type cognitif et la logique de l'apprenant avec ses logiques internes de type cognitif et motivationnel. Du point de vue de l'enseignant, les erreurs n'ont pas la même importance. Il doit décider par quelles erreurs il doit commencer la correction : les plus urgentes, les plus anciennes, les plus importantes selon le curriculum et les préalables d'apprentissage. « Le problème du point de vue de l'enseignant et de son traitement scientifique peut donc paraître insurmontable à cause de la multiplicité des facteurs en jeu » a affirmé monsieur Laveault.

Il est alors possible de demander à l'élève par quelle erreur il souhaite commencer la correction. « Demander à l'élève, c'est accepter de passer d'une logique scientifique cognitive et rationnelle à une logique humaine qui n'est pas toujours rationnelle. En supposant que l'enseignant fasse les bons choix du point de vue scientifique, ce ne seront pas nécessairement les bons choix au point de vue humain. En fait, ce que l'enseignant considère important dans le curriculum, ce n'est pas toujours ce que l'élève perçoit important pour lui » a précisé le conférencier.

Une autre question qui fut posée au professeur Laveault portait sur la façon de distinguer l'évaluation formative interactive de l'évaluation formative rétroactive. À cet effet, Perrenoud disait qu'historiquement, l'idée de l'évaluation formative s'est développée dans une logique de l'après coup. Cependant, la remédiation demeure dans la réaction et dans la rétroaction d'une ou plusieurs séquences d'apprentissage en tenant compte des acquis et des difficultés observables. « Lorsque nous sommes en présence d'évaluation formative, nous sommes dans une logique de remédiation rétroactive influencée par les sciences cognitives plutôt que dans une logique de motivation proactive influencée par les théories sociocognitives » a mentionné Dany Laveault.

LES FACTEURS SOCIAUX

Trois rôles ont été abordés : le rôle des parents, le rôle des enseignants et le rôle du Ministère. Les parents ont un rôle important à jouer dans le développement des capacités d'autocontrôle des enfants. Dany Laveault a affirmé que « les parents qui ont un degré de confiance élevé en leurs propres capacités à aider les enfants ont tendance à guider l'apprentissage de leur enfant et à participer plus activement à sa réussite scolaire. » Si l'on souhaite accroître l'implication des parents dans les devoirs, il faut non seulement tenir compte du curriculum mais aussi des aspects sociocognitifs de la motivation des parents.

Par ailleurs, le rôle des enseignants peut s'expliquer par les théories sociocognitives de la motivation qui affirment les trois propositions suivantes : l'élève sera plus motivé s'il perçoit qu'il peut exercer un certain contrôle sur l'activité à réaliser – l'enseignant sera plus motivé s'il perçoit qu'il peut exercer un contrôle sur l'activité; l'élève sera plus motivé s'il perçoit qu'il sera capable de réaliser l'activité – l'enseignant sera plus motivé s'il perçoit qu'il sera capable de réaliser l'activité; l'élève sera plus motivé s'il reçoit une rétroaction sur sa performance par rapport à des objectifs proximaux qu'il s'était fixés – l'enseignant sera plus motivé s'il reçoit une rétroaction sur sa performance par rapport à des objectifs proximaux qu'il s'est lui-même fixés.

« En fait, une logique administrative directive qui prétendrait aider l'enseignant en l'encadrant exagérément, ne lui laissant que peu de choix sur les stratégies d'enseignement ou sur les modalités d'évaluation, se heurte à la logique motivationnelle de l'enseignant responsable et autorégulé qui veut se sentir plus efficace, plus motivé à persister devant les difficultés qu'il rencontre en salle de classe et qu'il se sent en contrôle de l'activité pédagogique » a précisé monsieur Laveault.

LA DIFFÉRENCIATION

Dany Laveault a tenté de répondre à plusieurs questions portant sur la différenciation de certains élèves lors des apprentissages. En fait, il a résumé les réponses en expliquant qu'il n'est pas toujours possible pour l'enseignant de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la régulation des apprentissages en classe. L'enseignant ne peut pas toujours se mettre à la disposition des élèves de façon individuelle.

Le conférencier a conclu en spécifiant que « c'est en variant les différents aspects de la régulation des apprentissages des élèves que l'enseignant parviendra le mieux à respecter et à utiliser les différences individuelles entre les élèves. Pour y parvenir, il peut varier les modalités, le choix des buts et des standards, les aspects de la rétroaction et les formes de remédiation. »

Dany Laveault
Professeur de l'Université d'Ottawa

La différenciation

Pascale Sauvé

C'est maintenant reconnu, chaque enfant dans la classe apprend selon un rythme et un cheminement différents. Il a des forces et des faiblesses, des centres d'intérêt et des besoins particuliers. Pour les enseignants et les enseignantes, le défi est désormais d'arriver à identifier ces différences et de diversifier ses interventions pour donner la chance à chacun des élèves de développer son plein potentiel.

L'objectif de la Session de formation : mettre en évidence des interventions qui favorisent le développement des compétences de tous les élèves. Parmi ces moyens, se trouve le principe de la différenciation. Le sujet a été abordé au cours du troisième atelier afin de mettre en lumière le concept, d'identifier les modalités d'intervention qui y sont reliées et d'envisager la différenciation comme un moyen pour soutenir le développement des compétences.

La différenciation vise d'abord un objectif, celui qui chapeaute tous les autres : la réussite de l'ensemble des élèves. Elle doit d'ailleurs mettre à profit toutes les différences et non seulement celles des enfants en difficulté, comme le soutient Perrenoud.

Dans une perspective idéaliste, l'enseignement ou l'enseignante devrait tenir compte, dans toute situation d'apprentissage, des acquis de chaque élève, de son style d'apprentissage, de ses centres d'intérêt et de ses possibilités. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante déterminerait, à l'occasion de sa planification, toutes les cibles d'apprentissage qu'il souhaiterait travailler avec ses élèves. Dans la réalité, où chaque enseignant ou enseignante est responsable d'un groupe, il faut reconnaître qu'il est impossible d'offrir constamment à chacun une « éducation sur mesure ». D'autant plus que plusieurs savoirs se construisent par l'interaction au sein d'un groupe, il est alors difficile de maîtriser complètement ce qui arrive à chacun.

La différenciation, dans une juste mesure, est souhaitable et réalisable. Il ne s'agit pas de tout différencier en tout temps. Elle peut cibler – selon les besoins individuels et collectifs – un enfant en particulier, un sous-groupe ou l'ensemble des élèves de la classe. La différenciation ne touche pas nécessairement tous les élèves à la fois. L'important avant tout, c'est de diversifier régulièrement ses approches pédagogiques pour pourvoir satisfaire des profils différents.

La différenciation s'inscrit dans un processus. Elle se modifie, s'actualise et se bonifie en cours de route. Elle est par ailleurs directement reliée à la régulation : comme une spirale, la différenciation passe par la régulation qui conduit à une nouvelle régulation, et ainsi de suite.

Les dispositifs de différenciation

Des chercheurs, autant européens qu'américains, ont identifié des dispositifs de différenciation. Ils ont été mis en commun dans le tableau qui suit selon quatre composantes : les processus d'apprentissage, les contenus d'apprentissage, les productions et les structures.

Dispositifs de différenciation

Différenciation des processus d'apprentissage

La différenciation des processus d'apprentissage permet une prise en considération de la diversité

- des profils motivationnels,
- des rythmes d'apprentissage,
- des stades de développement,
- des processus métacognitifs,
- des modes de pensée,
- des stratégies d'appropriation,
- des modes de communication et d'expression,
- etc.

Différenciation des contenus d'apprentissage

La différenciation des contenus d'apprentissage permet une prise en considération de la diversité

- des connaissances et des expériences antérieures
  - (langage,
  - culture,
  - expériences),
- des cheminements dans une compétence donnée et dans l'appropriation de contenus,
- etc.

Différenciation des productions

La différenciation des productions permet

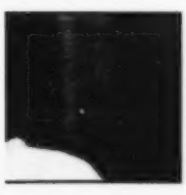
- une exploitation de la créativité,
- une affirmation des goûts de l'élève, de ses forces, de ses qualités,
- une prise en considération des différentes façons d'apprendre et de comprendre,
- une ouverture à diverses représentations, à diverses perceptions,
- un pas de plus vers l'autonomie,
- etc.

Différenciation des structures

La différenciation des structures permet une prise en considération

- des besoins inhérents au développement d'une compétence donnée (réflexion, interactions, collaboration, etc.) –
  - besoins et intérêts particuliers des élèves (groupe de soutien, projet, etc.),
  - complexité des concepts et des tâches,
  - didactique propre à chaque matière (démonstration, expérimentation, discussion, etc.) –,
- du niveau d'autonomie des élèves de la capacité d'attention et de concentration des élèves (exposé, atelier, etc.),
- etc.

Des exemples de différenciation, on en retrouve dans l'organisation de la Session de formation. Le premier atelier, du lundi matin, les participants et les participantes ont eu l'occasion de choisir entre deux tâches, soit l'analyse ou la construction d'une situation d'apprentissage sur l'intégration des connaissances dans le développement des compétences; une différenciation de processus, mais un seul objectif. Pour ceux et celles qui ont opté pour l'analyse de la situation d'apprentissage, ils ont vécu une **différenciation de contenu**. Ils avaient le choix de compléter l'activité en art dramatique, en arts plastiques, en danse ou en musique, selon leurs centres d'intérêt et leur motivation. Et à la fin, chaque équipe a présenté les fruits de sa réflexion et de son travail, des résultats sensiblement différents, d'où la différenciation des productions. Pour l'atelier deux, tous les participants et les participantes ont travaillé sur la même tâche et le même texte, puisque les organisateurs ont jugé que la différenciation, à ce moment, était superflue. Choisir de vivre des activités en groupe – ou la non-différenciation – fait également partie de la différenciation. Enfin, en ce qui a trait à la différenciation des structures, les personnes présentes à la Session de formation l'ont vécu du début à la fin, par le choix de doser et d'alterner les types d'activité : ateliers, collectifs en petits groupes, collectifs en grand groupe avec les conférenciers, retour en plénière, etc.



Autrefois, l'enseignement était similaire pour tous, seul le résultat révélait une différence : la réussite ou l'échec. Mettre en œuvre le principe de la différenciation au quotidien, c'est viser une constante : la réussite.

C'est la **différenciation des contenus** qui a causé le plus de maux de tête aux participants et aux participantes. Pourquoi faire une différenciation de contenu? Elle doit répondre à une intention qui vise l'un de ces trois objectifs : faciliter l'accès à l'apprentissage, à l'information ou à la tâche, toucher à la motivation et à l'apprentissage et créer un effet sur l'efficacité ou l'efficience des apprentissages. Si la différenciation ne permet pas de satisfaire l'un de ces trois objectifs, elle n'est pas nécessaire.

Nadine Rouillard

Quelques témoignages

Nicole Lefebvre, coordonnatrice aux écoles ciblées à la Direction de la formation générale des jeunes, a présenté madame Alice Bender, directrice à l'école Harold-Napert à Brossard et madame Marlène Demers, orthopédagogue à la même école, qui sont venues apporter un témoignage concernant les services adaptés qui sont offerts dans leur école. Cette présentation a eu lieu lors de la Session de formation organisée par le ministère de l'Éducation à Québec le 28 novembre dernier.

Madame Bender a d'abord présenté son école : l'école Harold-Napert est une école anglophone qui compte 637 élèves et qui est située en banlieue de Montréal. Dans cette école, deux programmes sont offerts : un premier programme dans lequel les cours sont donnés en anglais, un deuxième programme, programme d'immersion, dans lequel les cours sont offerts en français.

Dans cette école, une centaine d'élèves ont différentes difficultés qui perturbent leurs apprentissages : le syndrome Gilles de la Tourette, la fibrose kystique, la déficience intellectuelle, la surdité, les troubles de comportement et la douance. Malgré ces difficultés, tous les enfants sont dans des classes hétérogènes et, selon la directrice de l'école Harold-Napert, tous les élèves peuvent vivre une réussite scolaire.

Madame Bender a mentionné qu'il est important dans une école d'intégration d'avoir une communauté d'enseignantes et d'enseignants qui se soutiennent les uns les autres. « L'intégration ne peut se faire seul : on ne peut pas donner la responsabilité de cette tâche à une personne » affirme Alice Bender.

Marlène Demers, quant à elle, a précisé aux participants l'importance de changer les mentalités en ce qui a trait au rôle de l'orthopédagogue dans une école. Pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, l'orthopédagogue permet de réunir tous les intervenants du milieu scolaire ainsi que les parents, pour rédiger un plan d'intervention qui permettra à l'enfant ayant des besoins particuliers de réussir. Elle ajoute aussi que la motivation, l'implication et la responsabilisation sont des éléments qui permettent aux élèves qui ont des difficultés de s'intégrer et de réussir pleinement leur vie scolaire.

En conclusion, madame Bender et madame Demers ont souligné qu'elles étaient très intéressées à échanger avec des enseignantes et des enseignants qui désirent aller plus loin dans l'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage. À ce sujet, vous pouvez les rejoindre par courrier électronique aux adresses suivantes : abender@rsb.qc.ca; marlenedemers@rsb.qc.ca.

Réinvestir dans son milieu

Pascale Sauvé

Les participants de la Session de formation se sont penchés sur la question du réinvestissement dans le milieu. Une bonne façon de s'approprier les concepts de régulation et de différenciation.

Un des objectifs de la rencontre était de donner aux participants des outils pour réinvestir dans leurs milieux la formation qu'ils avaient reçue. Appelés à réfléchir sur les possibilités de ce réinvestissement, plusieurs ont noté que les principes de régulation et de différenciation devraient être très bien expliqués aux membres du personnel enseignant. « Il faut réinvestir ces concepts en trouvant un équilibre entre la théorie et la pratique, a noté un participant. Pour ce faire, il faudra s'approprier le métalangage. Ce sera un bon défi pour les personnes-ressources. »

À propos de la différenciation, une intervenante a dit qu'elle était particulièrement nécessaire en adaptation scolaire, surtout lorsque les élèves en difficultés sont intégrés aux classes régulières. « La différenciation et la régulation donnent une grande importance à la collaboration avec les orthopédagogues », a-t-elle ajouté.

La notion de motivation a aussi été jugée essentielle par les participants. La régulation impliquant que l'élève ait des buts clairs et précis à atteindre, celui-ci est donc appelé à jouer un plus grand rôle en la matière. « En matière de motivation, il faut remettre le contrôle à l'élève pour qu'il s'engage davantage », a expliqué un participant. « La motivation étant si importante, on doit tenir compte des centres d'intérêt et des besoins des gens, en leur donnant des défis raisonnables », a ajouté un autre intervenant.

Ce principe est d'ailleurs à appliquer dans la classe, mais également au sein du milieu scolaire, afin de mobiliser les troupes pour la réforme. Il est plus que jamais essentiel de partir des pratiques actuelles, de reconnaître ce qui se fait déjà, pour ensuite poser de nouveaux défis et amener les gens à améliorer ce qui doit être modifié. En ce sens, la réflexion et l'échange entre les pairs est l'une des méthodes de travail les plus intéressantes et les plus fructueuses. Un participant a d'ailleurs noté que les notions de régulation et de différenciation sont d'excellentes portes d'entrée pour la sensibilisation à la réforme au secondaire, « parce qu'elles ne portent pas à la critique ».

Enfin, les gens ont beaucoup apprécié que les ateliers aient justement été construits en respectant les principes de régulation et de différenciation, leur permettant d'en apprécier l'efficacité et le bien-fondé. Tellement qu'ils en ont conclu que c'était une excellent façon de réinvestir le tout dans leurs milieux. « Ce qu'on a vécu ensemble, ça doit se transférer en classe et à l'école, a affirmé une participante. Nous avons appris avec des images et mis beaucoup d'emphase sur le travail en équipe. On nous a présenté des défis raisonnables et stimulants… C'est la meilleure façon de réinvestir. »

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes
Claude Giroux
Directeur adjoint, Direction de la formation générale des jeunes

Une collaboration de la Direction des communications
Josée Turcotte
Directrice

L'équipe de Virage express
Phyllis Aronoff, Esther Blais, Jean-Yves Daigle, Martin Grenier photographe, Ève Krakow, François Lefebvre, Les Oranges bleues, Michel Martel, Nadine Rouillard, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain

Distribution
L'équipe de Lucie Richard

La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation.
Reproduction autorisée

Québec
Ministère de l'Éducation

ISSN 1492-3556
13-0000-14